



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Muñoz Valenzuela, Carla; Conejeros Solar, M. Leonor; Contreras Contreras, Claudia;
Valenzuela Carreño, Jorge

La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales

Estudios Pedagógicos, vol. XLII, 2016, pp. 75-89

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173549199007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULOS

La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales

The teacher-student relationship: Some current perspectives

*Muñoz Valenzuela, Carla ^a; Conejeros Solar, M. Leonor ^b;
Contreras Contreras, Claudia ^c; Valenzuela Carreño, Jorge ^d*

^a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, carla.munoz@pucv.cl

^b Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, leonor.conejeros@pucv.cl

^c Universidad Austral de Chile, Valdivia, claudia.contreras@uach.cl

^d Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, jorge.valenzuela@upla.cl

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito mostrar algunas de las miradas contemporáneas a partir de las cuales es posible abordar la relación educador-educando. Esta temática, crucial para la educación, fue eje central de un artículo de Fernando Oyarzún publicado en el primer número de *Estudios pedagógicos* (1976). Hoy, 40 años después de la publicación de este artículo, junto con rescatar la relevancia del tema y su influencia en el proceso educativo, relevamos cuatro perspectivas a partir de las cuales se puede contribuir a la comprensión de esta relación dialógica entre el educador y el educando: la teoría del apego, el enfoque de la educación basada en las fortalezas, la motivación y finalmente, el rol mediador del docente ejemplificado a partir de la mediación lectora. Por último, se sugieren algunos desafíos para el educador, teniendo en perspectiva los enfoques abordados.

Palabras clave: Sistema de apego, educación basada en las fortalezas, motivación, mediación.

ABSTRACT

This article aims to showcase some of the contemporary views from which the teacher-student relationship is addressed. This issue, crucial for education, was the central topic of an article written by Fernando Oyarzún and published in the first issue of *Estudios Pedagógicos*. Today, 40 years after the publication of this article, along with redeeming the relevance of the topic and its influence on the educational process, we collected four perspectives which can contribute to the understanding of this dialogic relationship between teacher and student: the attachment theory, strength based-education, motivation and, lastly, the mediating role of the teacher exemplified through reading mediation. Finally, some challenges for the educator are suggested, taking into perspective the approaches discussed.

Key words: Attachment system, strengths based-education, motivation, mediation.

1. INTRODUCCIÓN

En el primer número de la Revista *Estudios Pedagógicos* se publicó el artículo *Aspectos psicológicos del proceso educacional*, escrito por el profesor Fernando Oyarzún. Revisitar este artículo, 40 años después, supone constatar que la lectura realizada en la época, en torno a la relación educador-educando¹, está articulada por una reflexión sobre el sentido de la educación. El artículo de Oyarzún (1976), aborda la problemática desde una perspectiva psicológica diferente de las que hoy predominan en educación, una perspectiva dialógica, muy característica del autor (Oyarzún y Silva, 2009; Skewes, 2011), recordándonos algunos aspectos que hemos dejado de lado y que deberíamos retomar dentro de nuestros análisis.

El artículo de marras, tiene como base la tradicional distinción entre educar e instruir, y asume que el fin de la educación es la formación integral de la *persona*. Lo anterior conlleva explícitamente a una visión antropológica de la educación. Es así como el autor nos sitúa dentro de una perspectiva teleológica, donde educar significa construir a la persona o *personalizar*. Los procesos opuestos, en cambio, pueden llevar a la *despersonalización* o *alienación*. Este proceso educativo se organizaría en dos ámbitos principales que actuarían como factores de la personalización. El primero, la biografía; y el segundo, lo socio-cultural.

Si bien en la actualidad se reflexiona sobre el punto, esta perspectiva no constituye el eje organizador del discurso actual sobre la educación. Hoy, 40 años después, es otro el contexto que articula y da sentido a la investigación en este ámbito. En este sentido, vemos que la discusión y la reflexión sobre los aspectos psicológicos de la relación educador-educando se encuentran organizados a partir de la influencia de otras perspectivas, como por ejemplo, la psicología cognitiva y sus desarrollos, o la influencia que ha venido teniendo la valoración del clima afectivo en el aula (véase en Chile, por ejemplo, los trabajos de Berger, 2012; López et al. 2012).

El hecho de que hoy nuestra mirada se articule desde lugares distintos, lejos de desvalorizar el aporte realizado hace 40 años, es un llamado de atención a comprender el desarrollo de la ciencia en el ámbito de la educación como algo no mecánico, ni continuo, ni acumulativo, sino que, como lo plantea Kuhn (1971), progresa a partir de cambios paradigmáticos donde una nueva comprensión del fenómeno se formula, reconociendo lo anterior, integrándolo o transformándolo en una nueva comprensión del fenómeno, con categorías y formas de abordaje distintas. En esta revisión de la relación educador-educando, quisiéramos mostrar desde otros enfoques nuestra mirada, 40 años después, relevando algunos temas y énfasis actuales para abordar el fenómeno, pero a la vez rescatar algunos aspectos muy presentes en el discurso de Oyarzún (1976) y que tienen que ver con la necesidad de volver a pensar, más allá de lo técnico, en el marco antropológico que da sentido al educar.

¹ Para facilitar la lectura, y dado que la distinción de género no se agota en la oposición femenino/ masculino, utilizaremos el término genérico “niño” para hacer referencia tanto a “niño” como a “niña”. Similar uso daremos a expresiones como “educador” o “educando”.

2. ALGUNAS PERSPECTIVAS ACTUALES PARA ABORDAR LA RELACIÓN EDUCADOR - EDUCANDO

A continuación, se presentan cuatro perspectivas desde las cuales es posible abordar la relación educador-educando, que amplían y matizan lo planteado por Oyarzún (1976). Emplear estas perspectivas no pretende agotar la discusión, sino más bien apuntan a captar con mayor fineza aspectos puntuales que, en su conjunto, permiten dar cuenta de la complejidad y riqueza de esta relación.

Como ejemplo de estas distintas miradas sobre la relación educador-educando, presentamos una aproximación desde la teoría del apego, desde la motivación por el aprendizaje, desde una perspectiva educativa centrada en el desarrollo de las fortalezas y talentos y, finalmente, desde el rol mediador del educador para el desarrollo de la literacidad.

2.1. LA TEORÍA DEL APEGO: UNA FORMA DE MIRAR LA RELACIÓN EDUCADOR - EDUCANDO

Desde una mirada global, el escenario educativo implica situar la enseñanza asumiendo la naturaleza social de la condición humana. Por tanto, en dicho escenario confluyen relaciones, interacciones, afectos y otros componentes de carácter preponderantemente interpersonal o interpsicológico, que redundan en una visión vincular del sistema educador-educando. Considerando lo anterior, al formar personas es posible pensar la relación educador-educando como un sistema de apego, secundario al establecido con una primera figura de apego, pero igualmente relevante dentro del proceso educativo. Esto implica para el educador asumir la responsabilidad de convertirse en una figura significativa para un otro en proceso de formación.

Un vínculo sano dentro de un sistema de apego tiene como consecuencia para el educador poder vivir la experiencia de ser un factor de educabilidad para el estudiante (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011; López y Tedesco, 2006) y con ello, hacer la diferencia en la vida de un niño.

Al asumir que es posible ser una figura significativa para el educando, se abre la posibilidad de intervenir en el proceso de aprendizaje de manera más oportuna y pertinente. Sin embargo, ¿es esto siempre así?, ¿qué implica ser parte de un sistema de apego educador-educando? Ser parte de un sistema de apego, ejerciendo el rol de figura significativa fuera de la familia, involucra ofrecer seguridad y construirla junto al educando, que se sienta reconocido y respetado; también implica que esa seguridad redunde en un acompañamiento en su exploración y ensayos en el mundo, atendiendo a la posibilidad de equivocarse. Igualmente, implica mostrarse disponible para ofrecer ayuda, contención y compañía en el aprender. En relación con lo anterior, y cruzando las tres dimensiones expresadas (seguridad, acompañamiento y disponibilidad), debe estar presente la consistencia en la construcción de esta relación, de manera de asegurar para el educando un ambiente adecuado en una relación que posibilite su formación.

Lo anterior parece volverse más importante si hablamos de educandos con necesidades educativas específicas, dado que requerirán de mayor ayuda o dispondrán de menor autonomía para su aprendizaje. En este sentido, el educador tendrá un rol aún más preponderante en andamiar sus avances epistémicos, a partir de la generación de un apego facilitador de estados mentales en sintonía, en los que la intersubjetividad se encuentra y contribuye a la expansión mental (Geddes, 2010). “La sintonía con la mente de figuras

cercanas, la conexión emocional, y la comunicación interpersonal profunda crean un campo intersubjetivo que permite, en todas las edades, alcanzar niveles crecientes de organización mental y cerebral” (Di Bártolo, 2016: 11). En este sentido, el reconocimiento de esta intersubjetividad, por parte del educador, ofrecerá las condiciones de seguridad para que los estudiantes que enfrentan barreras en el aprendizaje puedan sentirse confiados y regular su estrés al equivocarse o frustrarse, entre otros aspectos sensibles del proceso educativo.

En concordancia con lo propuesto anteriormente, abordar la relación educador-educando desde la perspectiva del apego, redundará en el reconocimiento de que educar se define en la interacción con el otro.

2.1.1. *El rol del educador como otra figura principal de apego*

Desde el punto de vista (inter) psicológico, se asume al igual que Oyarzún (1976), que la relación educador-educando corresponde a un sistema vincular complejo (Lecannelier, 2009), que no solo permea aspectos culturales e históricos, sino que también se constituye como el primer escenario de transición hacia la participación social de un niño fuera de la familia.

En el aula ocurren experiencias emocionales y sociales que originan formas de interacción que el profesor deberá comprender para lograr una influencia educativa y de paso, constituir este sistema complejo con relativo éxito. A partir de ambas cuestiones (aunque podríamos señalar otras), podemos considerar que el educador se convierte en una *figura principal de apego* y, por tanto, forma parte de una díada que se relaciona desde una conexión profunda (Lecannelier, 2009). El rol docente, entonces, redundará en una matriz intersubjetiva facilitadora de avances epistémicos (Di Bártolo, 2016).

En este sentido, si partimos de la base de que el vínculo de apego implica una serie de condiciones, como la *motivación intrínseca* por relacionarse con otro, entonces dentro de esta relación se buscará proximidad (física y emocional), *feedback*, seguridad, para que en dicha relación se faciliten y ocurran avances epistémicos. El profesor como una figura principal de apego, cumplirá un doble rol: por una parte, como asegurador de una base desde la cual explorar con seguridad y sin temor al error, y por otra como una figura a la cual volver cuando se presentan situaciones difíciles para encontrar contención, como en el caso de experimentar el fracaso.

En resumen, el desarrollo del apego en la relación educador-educando obedecerá a una necesidad de cooperar, negociar y consensuar en los escenarios sociales donde participa el educando (Lecannelier, 2014). Por lo tanto, los aprendizajes ocurrirán en relaciones de afecto, proximidad y seguridad sostenida.

2.1.2. *Desafíos para los educadores*

Un educador que comprende la naturaleza vincular y subjetiva en su relación con el educando, por tanto, puede asumir su rol de figura principal de apego. De tal manera, en palabras de Oyarzún (1976), y siguiendo a autores como Di Bártolo (2016) y Geddes (2010), para formar a una persona el educador debería comprometerse en lograr lo siguiente:

- Construir vínculos sanos y nutritivos, por ejemplo, desafiando a sus educandos lo suficiente para permitir visualizar logros altos, de manera que éstos vean para sí mismos condiciones de desarrollo;

- Facilitar condiciones de seguridad desde el discurso, partiendo de la premisa de que construye ambientes de confianza para el aprendizaje y desde lo comunicativo, por ejemplo, recurriendo más a la pregunta o a la incertidumbre.

Si se considera que nos conocemos y nos pensamos a través de otros, desde el punto de vista educativo y desde la relación educador-educando, el desafío estará en impulsar avances epistémicos y construir conocimiento desde lo vincular, como premisa básica de la condición humana.

2.2. LA RELACIÓN EDUCADOR-EDUCANDO: UNA MIRADA DESDE LA MOTIVACIÓN

La relación entre educador y educando es posible observarla también a partir de una perspectiva que, en la actualidad, ha cobrado creciente interés en el mundo académico y de las políticas públicas: la motivación.

La literatura académica ha mostrado contundente evidencia de que la motivación es un factor clave dentro del proceso de aprendizaje. A pesar de que existen diversas aproximaciones teóricas al fenómeno, existe evidencia consistente que muestra que el proceso motivacional predice el rendimiento, el compromiso con la tarea y la profundidad con que el estudiante se apropia de lo aprendido (ver, por ejemplo, los metaanálisis de Cerasoli, Nicklin y Ford, 2014; Hattie, 2009; Robbins et al., 2004).

La política pública ha reconocido lo anterior y ha comenzado a poner atención en estos procesos. Muestra de ello, es la incorporación de las dinámicas motivacionales como indicadores complementarios de la calidad educativa (MINEDUC, 2014a, 2014b) que, junto a la autoestima académica, centran la mirada en aspectos o factores “no cognitivos” (Rosen, Glennie, Dalton, Lennon y Bozick, 2010).

2.2.1. *El rol motivacional del profesor*

La evidencia muestra consistentemente que no basta con aplicar “técnicas instruccionales” para lograr los resultados educativos que la Escuela persigue. Es necesario, además, la mediación del profesor, no tan sólo a nivel cognitivo, sino también a nivel motivacional (Huertas, 2012; Kim y Pekrun, 2014). Es en esta mediación del educador que el estudiante accede a una comprensión del mundo con las categorías escolares.

Si bien es un lugar común señalar que dentro del rol de los educadores está comprendida la tarea de motivar a los estudiantes, y que dicha motivación es fundamental para el aprendizaje, no se ha reflexionado suficientemente en torno a qué significa exactamente que el maestro deba “motivar” a los estudiantes. Esto lleva a que la formación motivacional sea precaria y muchas veces limitada a una caricatura del constructo motivacional y desprovista de estrategias para cumplir con esta demanda socialmente atribuida a los profesores. Se le pide al profesor que motive, no obstante, la formación que se le entrega dista de ser un aporte a la comprensión profunda del fenómeno.

Pareciera que esta demanda social a los docentes por hacerse cargo de la motivación de sus estudiantes no sólo tiene sustento en la importancia general que se le atribuye a este proceso disposicional, sino que también en la evidencia científica sobre el tema. Por ejemplo, sabemos que la forma en que los educadores implementan los dispositivos pedagógicos en el aula tiene un impacto sobre la motivación de sus estudiantes (Lens, Matos y Vans-

teenkiste, 2008) y que el maestro, efectivamente, puede motivar el aprendizaje (Lazowski y Hulleman, 2016; Thoonen, Slegers, Peetsma y Oort, 2011). Además, disponemos de muchos aportes realizados desde diversas perspectivas teóricas, como la importancia de la *autodeterminación* (Deci y Ryan, 2011; Koh, 2016; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006), de la orientación de las metas hacia el aprendizaje (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012; Sungur, 2007), el sentido de aprender en la escuela (Valenzuela, 2009), las atribuciones que se realizan sobre el éxito o fracaso en la tarea (Tirri y Nokelainen, 2010), o sobre el valor y expectativas respecto a la tarea (Andersen y Ward, 2014; Ding, Sun y Chen, 2013; Martínez, 2016; Wigfield y Cambria, 2010), entre otras.

Si bien a nivel general podemos constatar que existe una valoración general muy positiva de la motivación, habitualmente su conceptualización en el ámbito educacional se realiza desde el uso cotidiano del término y no desde las conceptualizaciones disciplinarias (Valenzuela, Muñoz, Silva Peña y Gómez, 2013; Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez y Precht, 2015). En esta perspectiva, motivar significa habitualmente entretener, generar condiciones de atención y entusiasmo, que si bien son aspectos que colaboran en el proceso de aprendizaje, no apuntan a lo medular de éste: generar, favorecer o estimular y mantener el *deseo de aprender* (Viau, 2009), y a través de él potenciar la activación de los recursos cognitivos para aprender.

Adicionalmente, se constata que los docentes tenderían a manejar dos tipos de conceptualizaciones de la motivación escolar, dependiendo de quién es el agente responsable: si es la familia, “motivación” significa dar sentido al aprendizaje; si es el profesor el agente motivador, “motivar” significa generar las condiciones necesarias para captar la atención o para evitar que ésta se pierda (Precht, Valenzuela y Muñoz, en prensa).

Finalmente, en estudios recientes en torno a la motivación por la lectura académica, se reporta que uno de los factores gravitantes para el incremento de la motivación por leer textos con la intencionalidad de aprender es el proceso contextualizador y de sentido, que el docente realiza frente a la tarea (Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016).

2.2.2. Desafíos para los educadores

A nivel motivacional, la relación educador-educando sugiere al menos 3 desafíos importantes al profesor.

El primero, que el profesor sea un modelo de aprendiz (cf. Bandura, 2016; Viau, 2002). Los estudiantes disponen de un amplio espectro de figuras que pueden constituirse en modelos de persona, de hombres o mujeres exitosos, pero, al menos en los medios de masas, no existen modelos de aprendices. Esa tarea pareciera estar reservada al maestro, a quien no solo le corresponde entregar contenidos sino que también modelar el gusto por saber, la pasión por ir más allá en el conocimiento, de no contentarse con lo básico. Para muchos niños el único modelo observable de aprendiz será el profesor (Viau, 2002).

Un segundo desafío es la apropiación de una conceptualización disciplinaria de la motivación. Es decir, de marcos teóricos que le permitan visualizar cómo su intervención en aula puede generar el deseo de aprender en los alumnos (Valenzuela et al., 2015), esto es, ir más allá del estado de entretención y una disposición a realizar la tarea concreta que demanda el profesor. El desafío es lograr que el estudiante quiera apropiarse de los contenidos que la Escuela intenciona, idealmente por motivos intrínsecos. Para ello es fundamental que el aprendizaje tenga sentido.

Finalmente, un tercer desafío es la comprensión profunda de que al maestro le corresponde dar sentido al aprendizaje. Ello no puede depender de la familia. El sistema educativo tiene la obligación de mostrar cómo el aprendizaje escolar constituye una herramienta para comprender el mundo y habitarlo. La misión de la Escuela es equiparar las oportunidades de aprendizaje, pero esto no se puede hacer si para algunos, normalmente aquellos estudiantes que han tenido menos oportunidades, esto no tiene sentido. La misión del profesor es ampliar y enriquecer la mirada y el sentido de aprender en la Escuela. De alguna manera, esto es la condición de posibilidad de lo que Oyarzún (1976) denomina, desde la antropología educacional, la personalización. La Escuela otorga a través del conocimiento del mundo una comprensión más rica no sólo del entorno sino que posibilita el que el estudiante pueda ir forjando la mejor versión de sí mismo.

2.3. LA RELACIÓN EDUCADOR-EDUCANDO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL DESARROLLO DE LAS FORTALEZAS Y TALENTOS

La relación educador-educando para Oyarzún (1976), se constituye en la base del proceso educativo. Si este vínculo humano es favorable, permitirá configurar un sentimiento positivo respecto de sí mismo y una imagen satisfactoria de sí. Estas ideas refuerzan la relevancia del educador como mediador en el desarrollo del autoconcepto académico de sus estudiantes (Villaroel, 2001).

Cuando el sistema educativo sitúa su mirada en los déficits y, con la mejor de las intenciones, dedica sus esfuerzos en compensarlos, se enfoca en un paradigma deficitario propio de la escuela tradicional (López, 2011). Este paradigma invisibiliza las fortalezas y talentos de los estudiantes. Situar el esfuerzo en las mejores cualidades personales permitirá mejores resultados que si se pone el mismo esfuerzo en superar las dificultades o debilidades (Clifton y Harter, 2003). En este contexto, desarrollar una visión positiva de sí mismo como aprendiz requiere un cambio de perspectiva en el educador, al que aporta la noción de educación basada en las fortalezas.

El enfoque de educación basado en las fortalezas (López y Louis, 2009) refiere a posturas filosóficas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este modelo educativo representa el regreso a principios educativos básicos que enfatizaban los aspectos positivos del esfuerzo y logro del estudiante, así como también de las fortalezas humanas. Esta perspectiva asume que cada persona tiene recursos que pueden ser movilizados hacia el éxito en muchos ámbitos de la vida (Anderson, 2004).

Esta aproximación, basada en las fortalezas, se vincula a la psicología positiva, perspectiva que enfatiza las fortalezas, capacidades y recursos humanos. Como indican Pasarrelli, Hall y Anderson (2010), “la psicología positiva es la ciencia del funcionamiento humano óptimo. Hablando ampliamente, la psicología positiva incluye el estudio de experiencias subjetivas positivas (por ejemplo, bienestar, flow), características individuales positivas (por ejemplo, optimismo, perdón), e instituciones positivas (por ejemplo, bienestar colectivo)” (2010: 121).

Esta perspectiva reemplaza el énfasis en los problemas, vulnerabilidades y déficits. No los niega, pero sugiere que sólo atender a las dificultades conduce a una visión incompleta de la condición humana (Peterson, 2009). Se orienta hacia los procesos y el desarrollo, identificando y relevando las fortalezas y recursos de las personas, a medida que éstos emergen en respuesta a desafíos específicos de la vida. Utiliza además un lenguaje descriptivo frente

a las dificultades que una persona pueda presentar, lo que permite ver las oportunidades, esperanzas y soluciones en lugar de enfocarse en dificultades y desesperanza (Resiliency Initiatives, 2011). “A pesar de que esta perspectiva enfatiza en las fortalezas y capacidades, integra también principios de justicia social: inclusión, colaboración, autodeterminación, transparencia, respeto, la puesta en común de los recursos y la consideración por los derechos humanos” (Hammond y Zimmerman, 2012: 10).

2.3.1. El rol del educador como mediador en el desarrollo de las fortalezas y talentos

Este enfoque educativo, implica que los educadores se involucren intencional y sistemáticamente en el descubrimiento de sus propios talentos y, a través de ellos, desarrollen y utilicen sus fortalezas, para ayudar a sus estudiantes a descubrir sus propios talentos, y a desarrollar y utilizar sus fortalezas mientras aprenden nuevos conocimientos, adquieren destrezas académicas y demuestran lo aprendido (Anderson, 2004).

El desarrollo humano no consiste solo en señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede llegar a ser con la ayuda educativa de los demás (López, 2011). Por ello, desarrollar fortalezas y talentos requiere, como señala Subotnik (2015), a) encontrar expertos reconocidos en diversos ámbitos que provean *coaching* en destrezas psicosociales, y b) ayudar a los educandos a visualizar las posibles trayectorias que pueden seguir en el camino hacia la consecución de sus metas.

Los educadores más que entregar conocimientos, deben generar oportunidades para que sus estudiantes desarrollen su potencial creativo y su amor por el aprendizaje (Renzulli, sf), aspectos que se alejan del modelo educativo tradicional instalado en las escuelas (Eaves, 2014).

2.3.2. Desafíos para los educadores

El mayor desafío para el educador se relaciona con su disposición a adoptar plenamente esta forma de acercarse o trabajar con los estudiantes. En este sentido, el cambio de perspectiva debe comenzar con los educadores.

Asumir este enfoque implica una forma diferente de pensar en relación a los estudiantes y una reinterpretación de sus patrones de afrontamiento a los desafíos de la vida. Con una mentalidad basada en las fortalezas, uno se involucra e interactúa de una manera que invita a una curiosa exploración de “lo que se puede”, basada en un conjunto claro de valores y actitudes (Resiliency Initiatives, 2011).

La educación del siglo XXI requiere que avancemos en este cambio de perspectiva, pues es “en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde en unos casos se origina, en otros se manifiesta y en otros se intensifican las distintas situaciones problemáticas que viven los alumnos” (Marchesi y Martín, 1998: 21). Centrar la mirada en las fortalezas y talentos, provee un marco que permite avanzar en el desafío del aprendizaje en colaboración con otros. Nos invita a ser agentes de cambio y nos recuerda que necesitamos avanzar hacia la creación de una cultura basada en las fortalezas (Resiliency Initiatives, 2011).

2.4. EL EDUCADOR COMO MEDIADOR DE LA CULTURA: LA RELACIÓN EDUCADOR-EDUCANDO EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO LECTOR

Es interesante identificar ciertos tópicos en Oyarzún (1976) que mantienen toda su vigencia, aun cuando hoy no utilicemos los mismos términos. Esto es particularmente observable en la identificación que hace el autor del proceso educativo en tanto que proceso de personalización. Se aprecia en el texto, en efecto, un énfasis en la relación educador-educando como la caracterización de una relación eminentemente dialógica. Para el autor, es en el establecimiento de esta relación que el educando se desarrollará como persona, siendo el profesor una figura clave en este proceso. Aun cuando no está explícito en el artículo de Oyarzún, es posible vislumbrar la figura de un mediador, visión predominante en los enfoques socioculturales y que ponen en el centro la aproximación a la cultura, sus prácticas y herramientas gracias a la intervención de un mediador efectivo (Daniels, 2007; Vygotsky, 1934/1995; Wertsch, 2007). Asimismo, se anuncia de un cierto modo, el enfoque de enseñanza dialógica (Alexander, 2006; Mercer, 2002).

En el caso de la lectura –una de las herramientas culturales más importantes en nuestras sociedades letradas–, la existencia de profesores que medien de manera efectiva en el aprendizaje de la lectura resulta una condición *sine qua non* para el acceso a los bienes culturales, la pertenencia a una comunidad de lectores y la inclusión social. Esta mediación supone, de parte del profesor, una concepción de la lectura en tanto objeto cultural, una herramienta social con profundas raíces en nuestra historia. Esto que parece a simple vista evidente, resulta ser de suyo complejo en el contexto escolar. La evidencia disponible muestra cómo las creencias de los profesores moldean la forma en que estos conciben el aprendizaje y la enseñanza (Pajares, 1992). Ya Vygotski (1997) afirmaba que las dificultades de la enseñanza de la alfabetización provenían de una errónea concepción sobre la esencia del lenguaje escrito.

2.4.1. El rol del educador como mediador en el desarrollo de la literacidad

Estudios en áreas tan diversas como la psicología de la lectura, la lingüística o la sociología de la lectura muestran que leer no es un concepto unívoco o estático y que, más bien, supone un objeto complejo, cuya concepción y prácticas han mutado en función de las comunidades que las practican (Chartier y Hébrard, 2002; Lahire, 2004). Asimismo, la lectura como actividad requiere de sujetos activos que construyan su comprensión en interacción con los textos (McNamara, 2010), así como prácticas contextualizadas con textos de géneros específicos (Carlino y Martínez, 2009), según los propósitos del lector y de la situación. En esa visión rica y compleja de este objeto cultural que es la lectura, el educador debe mediar en tanto embajador de la cultura. En este sentido, los enfoques que centran su mirada en el rol del profesor como “pasador cultural” (Cf. noción de “*passer culturel*” en Zakhartchouk, 1999), ponen énfasis en este aspecto dialógico que se establece en la relación educador-educando. Desde esta perspectiva, el “buen profesor” es aquel que sabe escuchar y que a partir de las realidades y representaciones de los estudiantes co-construye para extender los límites de su conocimiento. Es también lo que autores como Mercer (2000, 2002) identifican como el establecimiento de una zona de comunicación compartida o *zona intermental de desarrollo* entre el profesor y el estudiante, esto es, un marco de referencia dinámico que se reconstituye constantemente a medida que continúa

el diálogo, lo que permite al profesor y al estudiante pensar juntos a través de la actividad en la que participan. Ello exige de parte del profesor un ejercicio atento de mediación que traspasa progresivamente al estudiante la responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

De este modo, el desarrollo de la literacidad se entiende desde una perspectiva sociocultural como la apropiación, por parte del individuo, de ciertas prácticas propias de comunidades de lectura.

En el contexto escolar, la lectura, durante los primeros años de educación se limita a la tarea de dominar el código. Ello ciertamente restringe la concepción que los usuarios tienen de este objeto a una destreza de orden instrumental. A su vez, la comprensión de textos es una tarea escolar que involucra normalmente respuestas unívocas (Montes, 2006; Petit, 2003). Por ello, recuperar la voz del niño en el proceso de aprendizaje es fundamental. Desde la teoría sociocultural, la interacción social y las instituciones culturales como la Escuela juegan un rol innegable en el desarrollo *personal* y cognitivo del individuo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura consistirá, por una parte, en reconsiderar la lectura en el contexto escolar como un *objeto cultural* dando espacios de diálogo que permitan establecer prácticas situadas de lectura que recuperen el sentido social que tiene esta actividad (un ejemplo de esto es posible observarlo en Molinari y Castedo, 2008). La adopción de un enfoque sociocultural supone, además, considerar que la lectura es una herramienta mental que permite constituirnos de manera personal para integrarnos en la comunidad de lectores.

2.4.2. Desafíos para los educadores

Para reconsiderar la forma en que se inicia formalmente en la cultura escrita a los niños, en primer lugar, el profesor debe ante todo revisarse a sí mismo. Su forma de vincularse con la lectura, sus prácticas de lectura personal y profesional, le darán pistas para encauzar su forma de relacionarse con la cultura escrita en el contexto de la formación de nuevos lectores.

En segundo lugar, el profesor debe tender puentes entre la Escuela y la vida fuera de ésta. Las tareas que el profesor propone al niño con relación a la lectura deben tener sentido y aplicabilidad a situaciones verosímiles de comunicación cotidianas.

En tercer lugar, y siguiendo a Rogoff (1997), el desarrollo debiera entenderse como variaciones en los procesos de participación en las actividades culturales. La adopción de un enfoque como el propuesto supone para el educador estar dispuesto a ceder protagonismo o a compartirlo con otros agentes educativos (padres, bibliotecarios) y establecer alianzas con ellos. La mediación en lectura no es privativa del maestro (Petit, 1999).

Hace ya 40 años Oyarzún se mostraba preocupado por el impacto que tenía el ritmo de la vida moderna en las modalidades de convivencia y alertaba sobre los riesgos de despersonalización en las formas de comunicación. Hoy, algunas voces se alzan contra las tecnologías de la información y la irrupción de las redes sociales. Lo cierto es que estas tecnologías están modificando las formas de establecer relaciones sociales, de comunicar y de leer, pero no hacen más que reproducir algo que ya sucedió cuando irrumpió la imprenta y dejamos atrás el código. Estas tecnologías no compiten con la Escuela ni con la lectura, sino que provocan mutaciones en las formas en que leemos (Ignacio Madrid, Van Oostendorp y Puerta Melguizo, 2009; Kretzschmar et al., 2013; Mokhtari, Reichard y Gardner, 2009).

Para poder acceder plenamente a la cultura, es necesario acceder al producto cultural por excelencia que es la lectura. Los profesores, en tanto mediadores en la cultura deben estar disponibles, generar contextos de apropiación de esta herramienta cultural en un ambiente dialógico que traspase progresivamente la autonomía al educando, para ayudarlo en su proceso de devenir un miembro de pleno derecho en la comunidad de lectores. Es en la lectura que el niño puede hallar modos para definirse de manera personal e íntima.

3. CONCLUSIONES

La lectura del artículo de Oyarzún a 40 años de su publicación, nos ha permitido un ejercicio de revisión de algunas miradas que matizan y dan nuevo sentido a la relación educador-educando.

En su análisis, el autor nos propone una mirada muy propia de los años 60-70, centrada en la educación como proceso de personalización. Es en esta actividad dialógica que el profesor vela por el aprendizaje de los contenidos, los que sin su apoyo pierden su carácter auténticamente formativo. En este sentido, Oyarzún (1976) da un rol preponderante a la figura del educador y a la relación que pueda establecer en términos de modelo de referencia y apoyo en el desarrollo de la persona del educando.

En este artículo, hemos optado por presentar cuatro perspectivas que complementan el abordaje de la relación educador-educando, sin pretender con ello agotar las perspectivas posibles de análisis.

De estas perspectivas se desprende, por un lado, lo insoslayable de relevar la dimensión social del proceso pedagógico, por medio de la potenciación de la relación educador-educando. Por otro lado, se desprenden de este análisis algunos desafíos para la labor pedagógica del profesor tendientes a reforzar dicha relación.

En este sentido, desde la perspectiva del apego, constituye un desafío para el educador facilitar condiciones para que el educando mantenga esa motivación intrínseca por conectarse y aproximarse hacia él o ella, como figura principal de apego, sosteniendo además condiciones de seguridad que permitan encauzar la curiosidad por explorar o aprender en el mundo. El apego nos impulsa a mantenernos cerca de personas que resultan especiales para nuestro desarrollo, por tanto, el educador deberá aprovechar esta condición humana para una relación educador-educando orientada hacia el acompañamiento en la construcción del conocimiento escolar.

Desde el enfoque de una educación centrada en el desarrollo de las fortalezas y talentos, los desafíos que aparecen como prioritarios refieren al cambio de mentalidad de los educadores desde un modelo de déficit a uno de capacidades. La convicción de que cada educando tiene potencial, permitirá mediar el desarrollo biográfico del aprendiz al aportar a la definición de quién se es, a partir de sus fortalezas y no desde las dificultades o limitaciones.

Desde la perspectiva de la motivación, por su parte, aparece como fundamental que el profesor tome conciencia de que tiene la oportunidad de convertirse en quizás el único modelo de aprendiz que tendrán muchos niños en su vida. A lo anterior se suma el desafío de una formación motivacional centrada en suscitar el deseo de aprender y en darle sentido al aprendizaje escolar.

Finalmente, desde su rol mediador en el acceso a la cultura escrita, constituye un desafío para el profesor la consideración de sus propios conocimientos y creencias respecto

de la lectura, así como la toma de conciencia respecto de sus hábitos y prácticas lectoras. La concepción que el profesor posea de esta herramienta cultural hará de sus prácticas – personales y profesionales– un objeto más o menos rico de sentido y ello será impregnado en sus prácticas de lectura en el ámbito escolar. Por esto, es imperativo considerar esta dimensión personal de la lectura en la formación inicial docente. Desde un enfoque sociocultural, la práctica de la lectura se verá enriquecida en la relación dialógica que puedan establecer educador-educando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Andersen, L. y Ward, T. J. (2014). Expectancy-Value Models for the STEM Persistence Plans of Ninth-Grade, High-Ability Students: A Comparison Between Black, Hispanic, and White Students. *Science Education*, vol. 98 (2), 216-242.
- Anderson, E. C. (2004). *What is strengths-based education?: A tentative answer by someone who strives to be a strengths-based educator*. Manuscrito no publicado. Recuperado desde <http://tinyurl.com/hmoktqh>
- Bandura, A. (2016). The Power of Observational Learning Through Social Modeling. *Scientists Making a Difference: One Hundred Eminent Behavioral and Brain Scientists Talk about Their Most Important Contributions*, 235-239.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, vol. 28 (3), 848-859.
- Berger Silva, C. (2012). Trajectories of school victimization: Characteristics and risk factors in Chilean teenagers. *Universitas Psychologica*, vol. 11 (1), 103-118.
- Carbonero, Miguel Á.; Martín-Antón, Luis J. y Reoyo, Natalia (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 4 (2), 133-142.
- Carlino, P. y Martínez, S. (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. y Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological bulletin*, vol. 140 (4), 980.
- Clifton, D. O. y Harter, J. K. (2003). Investing in strengths. In K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 111-121). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Chartier, A. y Hébrard, J. (2002). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 89 (1), 11-24.
- Daniels, H. (2007). Pedagogy. In H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 307-331). New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, vol. 1, 416-433.
- Di Bártolo, (2016). *El apego. Cómo nuestro vínculos nos hacen quienes somos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Ding, H., Sun, H. y Chen, A. (2013). Impact of expectancy-value and situational interest motivation specificity on physical education outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 32 (3), 253-269.
- Eaves, K. (2014). Strength-Based Education. Master of Social Work Clinical Research Papers. Paper 312. Recuperado de http://sophia.stkate.edu/msw_papers/312
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles. El*

- bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- Hammond, W. y Zimmerman, R. (2010). *A strengths-based perspective*. Calgary, Alberta: Resiliency Initiatives. Recuperado de <http://tinyurl.com/hzcfad6>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*: Oxford: Routledge.
- Huertas, J. A. (2012). Los efectos de los afectos en la motivación y la autorregulación. *Ciencias Psicológicas*, vol. 6 (1), 45-55.
- Ignacio, R., Van Oostendorp, H. y Puerta, M. C. (2009). The effects of the number of links and navigation support on cognitive load and learning with hypertext: The mediating role of reading order. *Computers in Human Behavior*, vol. 25 (1), 66-75.
- Kim, C., & Pekrun, R. (2014). Emotions and motivation in learning and performance. *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 65-75). New York: Springer.
- Koh, J. (2016). *When choice is motivating: The moderating effects of contextual and individual factors*. Michigan: Michigan State University.
- Kretschmar, F., Pleimling, D., Hosemann, J., Füssel, S., Bornkessel-Schlesewsky, I. y Schlewsky, M. (2013). Subjective Impressions Do Not Mirror Online Reading Effort: Concurrent EEG-Eyetracking Evidence from the Reading of Books and Digital Media. *PloS one*, vol. 8 (2), e56178.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Lazowski, R. A. y Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational research*, vol. 86 (2), 602-640.
- Lecannelier, F. (2014). *Apego e Intersubjetividad*. Vol.II. LOM: Santiago de Chile.
- Lens, W., Matos, L. y Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, vol. 31 (1), 17-20.
- López, V., Bilbao, M. y Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, vol. 11 (1), 91.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López, N. (Coord.) (2009). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- López, S. y Louis, M. (2009). The Principles of Strengths-Based Education. *Journal of College and Character*, vol. 10 (4), 1-8.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez, V. G. (2016). *Adelante! From high school to higher education: an analysis of the academic success and persistence of Hispanic students through an expectancy-value framework*. Colorado State University. Libraries.
- McNamara, D. S. (2010). Strategies to read and learn: Overcoming learning by consumption. *Medical Education*, vol. 44 (4), 340-346.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, 141-153.
- _____. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Psychology
- MINEDUC. (2014a). *Fundamentos, Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago: Unidad de currículo y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2014b). *Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Molinari, C. y Castedo, M. (Eds.). (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de

la Provincia de Buenos Aires.

- Mokhtari, K., Reichard, C. A. y Gardner, A. (2009). The Impact of Internet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52 (7), 609-619.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 15 (1), 52-68.
- Oyarzún, F. (1976). Aspectos psicológicos del proceso educacional, la relación educador-educando. *Estudios Pedagógicos*, vol. 1 (1), 67-72.
- Oyarzún, F. y Silva, J. (2009). Maestro de la Psiquiatría Chilena: Entrevista con Fernando Oyarzún. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, vol. 47 (2), 144-152.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol. 62 (3), 307-332.
- Petit, M. (1999). El papel de los mediadores. *Educación y biblioteca*, vol. 11 (105), 9.
- Passarelli, A., Hall, E., y Anderson, M. (2010). A Strengths-Based Approach to Outdoor and Adventure Education: Possibilities for Personal Growth. *Journal of Experiential Education*, vol. 33 (2), 120-135.
- Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth*, vol. 18 (2), 3-7.
- Petit, M. (2003). *La lectura íntima y compartida*. Paper presented at the I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos» Ballobar. Recuperado desde <http://tinyurl.com/jjbw9mb>
- Precht, A., Valenzuela, J. y Muñoz, C. (en prensa). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, vol. 42 (4).
- Renzulli, J. (sf.) The Achievement Gap: Using Strength-based Pedagogy to Increase the Achievement of All Students. The University of Connecticut. Manuscrito no publicado. Recuperado de <http://tinyurl.com/z7zvata>
- Resiliency Initiatives. (2011). Embracing a strength-based perspective and practice in education. Recuperado de <http://tinyurl.com/h3qrsuo>
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 130 (2), 261-288.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M. y Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. Research Triangle Park, NC: RTI Press publication.
- Skewes, J.C. (2011). Fernando Oyarzún, la idea de la persona ética y el materialismo vital. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, vol. 49 (2), 182-188.
- Subotnik, R. (2015). Psychosocial strength training the missing piece in talent development. *Gifted Child Today*. vol. 38 (1), 41-48.
- Sungur, S. (2007). Modeling the Relationships among Students' Motivational Beliefs, Metacognitive Strategy Use, and Effort Regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51 (3), 315-326.
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Peetsma, T. T. D. y Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, vol. 37 (3), 345-360.
- Tirri, K. y Nokelainen, P. (2010). The influence of self-perception of abilities and attribution styles on academic choices: Implications for gifted education. *Roeper Review*, vol. 33 (1), 26-32.

- Valenzuela, J. (2009). Características psicométricas de una escala para caracterizar el Sentido del Aprendizaje Escolar. *Universitas Psychologica*, vol. 8 (1), 49-59.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva Peña, I. y Gómez, V. (2013). Estudio de las representaciones de la Motivación Escolar, Autoeficacia y Sentido del aprendizaje escolar: aportes para el mejoramiento de la formación motivacional de los docentes. Informe de Avance. Fondecyt 1120351. Villarrica: Fondo Nacional de Desarrollo científico y tecnológico.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos*, vol. 41 (1), 351-361.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, vol. 41 (1), 19-31.
- Viau, R. (2002). La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage: une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés. Luxembourg: Ministère de l'Éducation Nationale, de la formation Professionnelle et des Sports.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Villarreal, V. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psyke*, vol. 10 (1), 3-18.
- Vygotsky, L. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 4. The history of the development of higher mental functions* (R. W. Rieber, M. J. Hall y J. Glick, Eds.). New York: Plenum Press.
- _____. (1934/1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 368-399). New York: Cambridge University Press.
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. In T. C. Urdan y S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 16 A, pp. 35-70). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.

